

2. Корнеева Л. И. Повышение квалификации руководящих кадров в области межкультурной деловой коммуникации в России и Германии: Екатеринбург, 2004.
3. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2004.
4. Терминасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.
5. Рот Ю. , Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. М., 2006.

И. А. Гиниатуллин,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия

Межкультурная составляющая в обучении иностранному языку: проблемы реализации

Современное обучение иностранному языку превращается из страноведчески ориентированного, фрагментарно межкультурного в *системно межкультурное*.

Под межкультурным обучением понимается такое обучение, которое направлено на формирование межкультурной компетенции. Эта компетенция интерпретируется в литературе как готовность и способность к успешному и эффективному общению / взаимодействию с представителями другой культуры. В структурно-психологическом плане данная компетенция, как и любая другая, включает мотивационный компонент, соответствующие знания, умения, опыт и необходимые личностные качества.

Системное межкультурное обучение языку имеет в виду наличие во всех компонентах обучения упорядоченной и согласованной с другими элементами межкультурной составляющей и соответствующую модификацию всех разделов методики: не только изменения в трактовке целеустановки и принципов (среди прочего понимание генерального принципа коммуникативности как принципа *межкультурной коммуникативности*), но и интеграцию межкультурной составляющей во все части методической системы с появлением в методике, наряду с «традиционными», таких подразделов как «Формирование *межкультурных* лексических/грамматических навыков», «Развитие *межкультурных* умений

говoreния / аудирования / чтения / письма / поведения» и др., т. е. с представлением межкультурного содержания на уровне целостной практической методики. Частичная попытка такого рода (вероятно, не лишенная дискуссионных моментов) была предпринята на материале русского языка как иностранного А. Л. Бердичевским, И. П. Лысаковой, Е. И. Пассовым с участием автора данной статьи [1].

Представленное выше понимание системного межкультурного обучения вполне согласуется с выражаемым в литературе мнением о том, что содержание компонентов коммуникативной компетенции должно быть дополнено «межкультурным измерением» [3, 4].

Одна из главных проблем методики межкультурного обучения – это, конечно, проблема выявления стержневого *деятельностного содержания обучения, его практического отбора в соответствии с конкретной целью обучения и его методической организации.*

Я считаю, что межкультурная коммуникация, обладая определённой спецификой по сравнению с речевой, базируется на **когнитивно-продуктивной деятельности**, предметом которой выступают релевантные для взаимодействия **межкультурные различия (МКР)** на фоне сходства между культурами. В эту деятельность входят:

- **когнитивные действия** восприятия, распознавания, интерпретации феноменов другой культуры и

- **продуктивные действия** применения результатов этой интерпретации для оптимизации последующей речевой и неречевой деятельности [подробнее о составе действий этих типов Гиниатуллин, 2010] [2].

Названные действия, во-первых, уже непосредственно выражают «межкультурное измерение». А, во-вторых, увеличиваясь в общем объёме, они всё больше будут взаимодействовать с «обычными» учебно-речевыми действиями, постепенно придавая им (внутренне и внешне) определенные межкультурные свойства как в плане адаптации к концептам иноязычной культуры, так и в плане освоения и проявления обучающимся позиции «медиатора культур». «Традиционно-коммуникативное» обучение иностранному языку отнюдь не лишено межкультурной составляющей. Но последняя не выводится в традиционном обучении на уровень *системного осознания и освоения межкультурных различий на фоне общего.* Исключение составляет сравнительно небольшое число культурных

реалий. При восприятии текстов на ИЯ обучающийся (пока у него не сформированы концепты иноязычной культуры) *по сути замещает эти концепты параллельными концептами собственной культуры, и это неизбежно*, так как именно последние составляют его доминирующий культурно-понятийный инструментарий мышления, если учащийся не воспитывался параллельно в обеих культурах. Потенциальная межкультурная составляющая в традиционном обучении (без комплексного осознания культурных различий и их коммуникативных следствий) медленно формирует иноязычно-культурную понятийную основу за счёт «омывания» мышления потоком (или ручейком?) иноязычных текстов и картин иноязычной культуры, поскольку сам язык – феномен и носитель культуры. Регулировать этот процесс, вероятно, можно только интенсивностью потока, в то время как в случае второй составляющей регулятором становится *системное выполнение межкультурных познавательно-продуктивных действий*, т.е. *сознательная межкультурная активность*.

Закономерностей обоих путей освоения другой культуры средствами ИЯ в достаточной мере мы пока не знаем, но можно предположить, что их «наложение» друг на друга даст ощутимый развивающий эффект, тем более что без первого пути просто не обойтись.

Мы исходим, таким образом, из того, что деятельностное содержание межкультурной составляющей определяется прежде всего на основе исходной формулы «межкультурные различия + когнитивно-продуктивные действия с ними». Поэтому для отбора соответствующего учебного материала и его методической организации желательно иметь *рабочую типологию межкультурных различий*, представляющую набор ряда классификаций, между которыми возможно установление функциональных связей. К таким классификациям могут относиться, например, классификации по следующим признакам: по носителям (экспонентам) МКР; по сложности выявления и понимания культурной специфики (прямо / косвенно выраженная, однозначно / неоднозначно интерпретируемая); по основному внутреннему содержанию МКР (различия в информации, в поведенческом / деятельностном узусе, ментальные различия – в системе ценностей, в распространенных оценках, в типичном отношении к чему-либо и т.п.); по степени релевантности МКР для целей обучения; по влиянию на процесс и

результаты межкультурного взаимодействия (МКР аттрактивности, дистанцирования, потенциальной конфликтности и т. п.) и др.

Обобщая отобранные МКР можно выделить в рамках коммуникативно-речевых тематических разделов курса межкультурного обучения ИЯ *межкультурно-коммуникативные подтемы*, например, «Межкультурные особенности + указание определённого тематического сегмента сферы общения». Такие подтемы как единицы методической организации будут способствовать содержательной целостности межкультурной составляющей обучения ИЯ (сравните с подтемами разделов учебников, связанными, например, с фонетическим, грамматическим материалом и др.).

Важной для определения методической организации учебного материала является и проблема *отбора текстов для межкультурного обучения*. Для решения этой проблемы была бы полезна определенная рабочая типология текстов на основе их *межкультурной информативности*. Вариант такой типологии предлагается в упоминавшейся работе под редакцией А. Л. Бердичевского [Бердичевский и др., 2011] [1].

Межкультурная компетенция длительное время формируется в условиях дефицитности и необходимости наращивания личного опыта общения с представителями другой культуры. Это требует также развития *межкультурных компенсационных действий (умений)*, которые в свою очередь не идентичны речевым компенсационным действиям.

Межкультурные действия в перспективе нацелены на освоение многообразного когнитивного пространства культурных контактов, в котором доля самостоятельного познания и индивидуальность познавательных «траекторий» обучающихся будут выражены в очень сильной степени. Поэтому когнитивно-продуктивные действия должны быть дополнены развитием *межкультурных «умений учиться» и ведущих для этих умений аутометодических действий* с общим вектором на *межкультурное самообразование*.

Хотя бы бегло коснемся проблемы *разработки упражнений. Межкультурно-ориентированными* считаем упражнения, служащие формированию *интеркультурных когнитивно-продуктивных, компенсационных и аутометодических умений*.

Методическим инструментом разработки таких упражнений служат интегрируемые в задания упражнения общей системы и в задания специальных упражнений *межкультурно-коммуникативные (когнитивно-продуктивные и компенсационные) и межкультурные аутометодические задачи*, которые ориентируются на соответствующие действия (умения).

Межкультурно-коммуникативные задачи определённым образом «профилируют» коммуникативно-речевые задачи упражнений традиционной системы, дополняя их интеркультурным аспектом.

Литература:

1. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного: книга для преподавателя / под ред. проф. А.Л.Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
2. Гиниатуллин И. А. Межкультурное обучение иностранным языкам: элементы содержательной и категориальной интерпретации // Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и проблемы самостоятельной учебной деятельности: сб. науч. тр. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010. 61с.
3. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис....д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
4. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис....д-ра пед. наук. СПб, 2001. 38 с.